

A REPRESENTAÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL¹

(THE REPRESENTATION OF WRITTEN LANGUAGE BY CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES)

RITA VIEIRA DE FIGUEIREDO BONETI²

RESUMO

O presente estudo verifica se as crianças portadoras de deficiência intelectual em idade pré-escolar passam por conflitos cognitivos e desenvolvem esquemas de interpretação da escrita semelhantes àqueles desenvolvidos pelas crianças "normais" durante a aquisição da linguagem escrita. Para isto, investiga-se a relação que a criança portadora de deficiência intelectual estabelece entre os elementos de uma frase escrita e os elementos da mesma frase pronunciada oralmente, a relação que ela estabelece entre desenho e texto e sua orientação espacial na leitura. Os resultados permitem concluir que estas crianças desenvolvem processos cognitivos semelhantes àqueles desenvolvidos pelas crianças "normais", na tentativa de interpretação da escrita. O desenvolvimento desses processos depende do grau de deficiência e do tipo de conhecimento implicado.

Palavras-chave: Criança, Deficiência Mental, Linguagem Escrita

ABSTRACT

The present study aims to verify whether preschool children with intellectual disabilities face the same cognitive conflicts and develop writing interpretation patterns similar to those of so-called «normal» children in the emergence of reading. Three particular cognitive processes are studied: the relation between the written and spoken elements of the same sentence, the relation between picture and text, and the spatial orientation knowledge in reading. The results reveal that these preschool children develop cognitive processes similar to those reported in the

«normal» children. The development of the processes involved in the interpretation of written language depends on the level of the intellectual deficit and the category of knowledge.

keywords: Children, Intellectual Disabilities, Written Language.

INTRODUÇÃO

A aquisição da linguagem escrita pela criança portadora de deficiência intelectual se constitui um domínio pouco explorado. A maioria das pesquisas em leitura realizadas com essas crianças são orientadas, seja sobre a leitura global (Barudin e Hourcade, 1990; Dorry e Zeaman, 1973; Jeffree, 1981; Worrall e Singh, 1983), seja sobre a análise fonética da palavra (Gersten e Maggs, 1982; Gottard e Rubin, 1991; Hoogeveen e Smeets, 1988). Segundo Connors (1992), que realizou uma exaustiva revisão de literatura neste campo de conhecimento, estas pesquisas visam quase que exclusivamente a identificação de palavras isoladas. No entanto, segundo este mesmo autor, esta orientação se distancia da orientação da maior parte das pesquisas realizadas com as crianças "normais" que se esforçam para integrar a aprendizagem da leitura em um contexto significativo para a criança. Embora se reconheça a importância do contexto na aprendizagem da leitura (Merrill e Jackson, 1992), são poucas as pesquisas em deficiência intelectual que consideram este aspecto. O mesmo fenômeno acontece em relação aos processos cognitivos globais implicados na aquisição da leitura e da escrita.

Poucos estudos foram realizados nesse domínio com crianças que apresentam uma deficiência intelectual. Até o presente, não se sabe ainda como essas cri-

¹ Artigo retirado da tese de doutorado: *L'Émergence du langage écrit chez les enfants présentant une déficience intellectuelle*. Boneti, R.V.F. Université Laval, Québec, 1995.

² Professora adjunto do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Ceará - Doutora (Ph.D) em Psicopedagogia - e-mail: rboneti@ufc.br

anças desenvolvem seus conhecimentos na leitura e na escrita. Quais são as informações que se tem sobre esse sujeito? Quais são as concepções que elas desenvolvem para a interpretação da escrita? Estas funções foram muito estudadas nas crianças ditas normais (Bissex, 1980; Dyson, 1985, 1982; Clay, 1972, 1975; Ferreiro, 1991, 1978; Ferreiro e Palacio, 1988; Sulzby, 1985; Sulzby e Teale, 1991). Algumas pesquisas exploratórias neste domínio realizadas com crianças portadoras de deficiência intelectual sugerem que com uma estimulação apropriada, essas crianças desenvolvem os mesmos comportamentos que as crianças ditas "normais" durante o surgimento da leitura (Cousin, Aragon e Rojas, 1993; Fitzgerald, Roberts e Schuele, 1991; Katims, 1991, 1994; Klenk, 1994). Saint-Laurent, Giasson e Couture (1995) constataram que com a estimulação as crianças portadoras de deficiência intelectual progrediram em muitos comportamentos relacionados ao surgimento da leitura como a orientação na leitura, o conceito de escrita, a relação entre a linguagem oral e a escrita, etc. Estas autoras observaram que essas crianças passam pelas mesmas etapas que as crianças "normais", embora que a evolução seja mais lenta que naquelas. As referidas autoras constataram, ainda, que os sucessos e os fracassos na performance nos diferentes aspectos analisados são essencialmente os mesmos entre as duas categorias de crianças. Os resultados dessas pesquisas nos remetem a questões importantes em relação aos processos cognitivos desenvolvidos pelas crianças que apresentam deficiência intelectual durante a aquisição da leitura e da escrita. Essas crianças passam pelos mesmos conflitos cognitivos e desenvolvem os esquemas de interpretação da leitura de modo semelhante ao das crianças ditas "normais"? O esclarecimento dessas questões tem implicações importantes sobre o ensino da leitura para as crianças que apresentam deficiência intelectual. Se estas crianças desenvolvem os mesmos conceitos que as crianças ditas "normais" quando do surgimento da leitura, deve-se, portanto, levar isto em conta, no momento do planejamento de programas de ensino da leitura.

A presente pesquisa visa analisar a correspondência que a criança apresentando deficiência intelectual estabelece entre os elementos de uma frase escrita e os elementos desta frase pronunciada oralmente. Ela objetiva, também, determinar as interpretações que a criança elabora sobre a relação entre o desenho e o texto e ainda sua orientação espacial na leitura. Os dois primeiros aspectos, segundo Ferreiro e Teberosky (1986), fazem parte do tipo de conhecimento que a criança constrói por si mesmo. Eles resultam das interações sociais e das explorações que a criança estabelece sobre o objeto de aprendizagem. O terceiro ponto,

concerne um conhecimento que exige informação específica do meio social.

Esses três aspectos implicados na aquisição da linguagem escrita foram estudados na criança "normal" especialmente por Ferreiro (1978) e por Ferreiro e Teberosky (1986). Em suas primeiras conceitualizações a respeito da relação entre o texto escrito e a palavra pronunciada, a criança não considera o texto escrito como uma representação gráfica que reflete a frase pronunciada. O texto escrito é considerado como um sistema de símbolos que se relaciona indiretamente com a linguagem falada. Inicialmente a criança considera que só os elementos da realidade concreta mencionados na frase pronunciada estão representados no texto. Entretanto, segundo Ferreiro (1978), esta concepção é posta em questão logo que a criança tenta estabelecer correspondência entre o número de objetos ou pessoas mencionadas na frase pronunciada e o número de fragmentos do texto. Na tentativa de resolução do conflito, a criança introduz outros substantivos que ela percebe relacionados com o sentido da frase original. Ela pode também se fixar sobre a frase oral considerando-a como um todo. Entretanto, como a frase considerada como um todo não permite a fragmentação, a criança faz correspondência entre esta frase e um só elemento da frase escrita. Para os outros fragmentos, ela acrescenta elementos semanticamente próximos à frase oral. Segundo Ferreiro (1978), um importante progresso é feito quando a criança percebe que o verbo pode também estar presente na frase escrita. O principal problema referente a representação da frase escrita é resolvido quando a criança constata que o artigo pode estar representado na frase escrita. Estes resultados evidenciam a originalidade das concepções elaboradas pelas crianças na tentativa de compreender o sistema da escrita. De princípio, essas concepções estão longe das concepções dos adultos, mas elas se aproximam à medida que a criança evolui na representação da escrita.

No que consiste à relação que a criança estabelece entre desenho e texto, a maioria das crianças em idade pré-escolar fazem a distinção entre o desenho e o texto (Ferreiro e Teberosky, 1986). Para essas crianças, o desenho serve para olhar, enquanto que o texto serve para ler. Entretanto, no início da representação gráfica, para a criança, desenho e texto não se diferenciam. Segundo Vygotsky (1984), um momento importante na evolução da linguagem escrita é quando a criança percebe que pode desenhar não somente os objetos mas, também, as palavras. Para Vygotsky é difícil precisar como se opera a passagem da atividade de desenhar objetos para o desenho das palavras. Segundo Lurçat (1974), no início, o desenho e a escrita são confundidos pela criança, pois os dois se constituem marcas visíveis sobre o papel. Durante a evolução da representação da escrita pela

criança, os traços gráficos se diferenciam pouco a pouco de modo que alguns adquirem formas figurativas, enquanto outros evoluem na imitação de caracteres semelhantes à escrita. A partir dos quatro anos de idade, a criança se torna capaz de diferenciar desenho e texto como dois modos de representação gráfica. Entretanto, a criança não atribui o sentido unicamente ao texto, ela considera que o sentido pode estar tanto em um quanto em outro desses elementos (Ferreiro e Teberosky, 1986).

Alguns estudos que abordam a orientação espacial da criança na leitura (Clay, 1975; Ferreiro e Teberosky, 1986), evidenciaram que antes de adotar a orientação convencional em leitura, a criança tem, dentre outras, tendência a seguir o texto numa ordem alternativa de esquerda à direita e de direita à esquerda. Segundo Ferreiro e Teberosky (1986) é importante lembrar que a orientação espacial constitui uma das características mais arbitrária do sistema de escrita. Saber que a leitura se realiza da esquerda para a direita e de cima para baixo não depende unicamente do conhecimento de direita e de esquerda nem da noção de acima ou embaixo dentro da página. A aquisição da orientação espacial em leitura depende da experiência que a criança adquire observando leitores de texto, da transmissão desta informação específica e de suas próprias idéias a este respeito. Diante disso, podemos remarcar que durante a aquisição da linguagem escrita, a criança efetua um importante trabalho cognitivo seja na busca de informações em seu meio social, seja no desenvolvimento de concepções e esquemas de interpretação, a partir das relações que ela estabelece sobre o objeto de conhecimento.

Esta pesquisa se propõe a responder as seguintes questões sobre a aquisição da linguagem escrita pela criança portadora de deficiência intelectual: essas crianças apresentam em idade pré-escolar esquemas de interpretação da escrita semelhantes àqueles apresentados pela criança “normal”? Elas passam pelos mesmos conflitos cognitivos no início da aquisição da leitura e da escrita? Os esquemas de interpretação da escrita e os conflitos cognitivos são os mesmos ou se diferenciam segundo a idade e o grau de deficiência intelectual?

METODOLOGIA

Neste estudo utilizou-se a metodologia desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1986) no estudo da evolução da linguagem escrita na criança “normal”.

SUJEITOS

Quinze crianças, de nível pré-escolar e portadoras de deficiência intelectual, foram entrevistadas. O nível de deficiência destas crianças foi determinado por uma avaliação cognitiva na qual, dentre outros elemen-

tos, utilizou-se a “Leiter International Performance Scale” (Leiter, 1969). Este teste que tem a vantagem de poder ser utilizado de modo não verbal, foi escolhido porque algumas crianças desta pesquisa apresentavam dificuldades de comunicação. O resultado da avaliação cognitiva revela que sete crianças apresentam deficiência intelectual leve; quatro apresentam deficiência moderada; duas crianças deficiência severa e duas se encontram na faixa considerada limite (borderline) entre a deficiência e normalidade.

A maioria dessas crianças (10) estão na escola maternal; cinco delas estão em creches. Dentre as dez crianças que freqüentam a escola maternal, seis estão integradas na classe regular. As outras quatro freqüentam a classe especial numa escola regular. A idade dessas crianças varia de 4 anos e 9 meses a 7 anos e 4 meses. Duas crianças são advindas de meio socioeconômico elevado, oito do meio médio e cinco de meio desfavorecido. O nível socioeconômico das famílias foi determinado pela utilização da escala Blishen (Blishen, Carrol e Moore, 1987), a partir das informações sobre escolaridade e ocupação profissional dos pais obtidas por meio de um questionário.

INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa consistem em três tarefas desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky (1986) para o estudo da aquisição da linguagem escrita na criança “normal”. Elas tratam da interpretação que a criança faz da linguagem escrita abordando os seguintes aspectos: relação entre o desenho e o texto, orientação espacial em leitura e a relação entre os elementos de uma frase escrita e os elementos da mesma frase pronunciada oralmente. É importante considerar que a frase utilizada como base de trabalho seja aceita pela criança. Duas das crianças desta pesquisa sugeriram alteração na frase proposta pelo experimentador. As sugestões foram acatadas mesmo porque conservavam a estrutura da frase original. Para garantir a validade de todas as tarefas considerou-se fundamental se assegurar que a criança compreendia todas as questões, bem como que ela estivesse implicada com a tarefa e demonstrasse interesse pelas proposições do experimentador. Utilizou-se, ainda, um questionário visando informações sobre a estimulação na leitura recebida pelas crianças no meio familiar. Este questionário apresenta questões sobre o nível de escolaridade e ocupação dos pais, a freqüência de leitura que os pais fazem para seus filhos, os tipos de intervenções utilizadas durante a leitura, a natureza e a diversidade das atividades relacionadas à leitura e à escrita, e a exploração que se faz da escrita presente no ambiente da criança.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

RELAÇÃO ENTRE DESENHO E TEXTO

Os dados desta pesquisa permitem identificar três níveis de conhecimentos em relação ao sentido do texto atribuído pela criança portadora de deficiência intelectual. O nível onde as crianças consideram que o sentido está no desenho, aquele no qual as crianças acreditam que o sentido está ora no desenho ora no texto e, finalmente, o nível em que as crianças atribuem o sentido somente ao texto. Como se pode ver no quadro 1, das 15 crianças desta pesquisa, nove estão situadas no primeiro nível. As seis demais estão distribuídas na razão de três crianças para cada um dos dois níveis.

O sentido do texto está no desenho. As crianças deste nível não reconhecem ainda o texto como material a ser lido. É o caso por exemplo de Marie-Noelle (5 anos, pertencente a uma família de classe média e contando com um elevado nível de estimulação em leitura).

Exp: Onde você pensa que nós devemos olhar para ler a estória?

Criança: A menina (mostra a gravura de uma menina sobre a página)

Exp: Não é aqui (mostrando o texto) que a gente deve olhar para ler a estória?

Criança: (aponta para o desenho)

Entretanto, se segundo estas crianças o sentido esta sempre no desenho, é importante ressaltar que há dois tipos de comportamento. Algumas crianças não atribuem nenhuma importância ao texto, outras, notam a presença do texto, mas não lhe atribuem nenhuma importância para a leitura. Estas crianças foram agrupadas no mesmo nível por considerarem que o sentido da leitura está sempre no desenho. Aqueles que nem observam a presença do texto indicam sempre que é no desenho que se deve olhar para ler a estória. Para elas podemos ler a estória mesmo quando o texto esta coberto, mas o mesmo não acontece se cobrirmos e desenho deixando o texto visível. Este é o caso de Mathieu (idade de 4 anos e 10 meses) e de David (idade de 5 anos e 7 meses), duas crianças com uma fraca estimulação em leitura.

Exp: Onde você pensa que devemos olhar para ler a estória?

Criança: (Mathieu indica a gravura.)

Exp: E aqui (mostrando o texto), não devemos olhar aqui para ler a estória?

Criança: (mostra a gravura)

Exp: E se eu cobrir aqui (a gravura) onde eu devo ler a estória?

Criança: (Hesita um pouco e responde) lá dentro (mostrando a gravura coberta)

Exp: Onde você pensa que devemos olhar para ler a estória?

Criança: (David mostra o desenho)

Exp: E aqui (mostrando o texto), não devemos olhar aqui para ler a estória?

Criança: Não.

Exp: Se eu cobrir aqui (o texto), ainda podemos ler a estória?

Criança: Sim.

Exp: Se eu cobrir aqui (o desenho), ainda podemos ler a estória?

Criança: Não.

Exp: Por quê?

Criança: (A criança retira o cartão que esconde o desenho).

Quando tentamos chamar atenção dessas crianças para a presença do texto ela persiste em atribuir o sentido somente à gravura. Elas estão tão convictas de que é no desenho que lemos a estória que se torna difícil para elas reconhecer a presença do texto. Algumas crianças hesitam quando insistimos em lhes perguntar se podemos ler a estória no texto, como é o caso de Vincent, no entanto ele persiste em apresentar a gravura como suporte indispensável para o sentido da leitura. Vejamos um extrato de sua entrevista (Vincent, 4 anos e 9 meses, com um nível médio de estimulação em leitura):

Exp: Tem palavras escritas aqui (mostrando o texto)?

Criança: Tem.

Exp: Onde estão as palavras?

Criança: (Vincent mostra a gravura.)

Exp: Mas tem outras palavras?

Criança: (Hesita.)

Exp: Me mostre onde estão as palavras

Criança: Chocolate e (mostrando a figura de uma barra de chocolate)

Exp: Mas onde estão as palavras?

Criança: (Mostra a gravura).

Percebemos que é a gravura que a criança se refere quando ela afirma que existem palavras escritas. Outras crianças respondem que não tem palavras escritas (Mathieu, 4 anos 10 meses, fraca estimulação em leitura) ou que ela não sabe (Émilie, 4 anos 11 meses, com elevada estimulação em leitura).

As crianças que atribuem à gravura o sentido da leitura e que não reconhecem a presença do texto, afirmam que é o desenho que temos que olhar para ler a estória. As crianças que atribuem o sentido à gravura

mas que afirmam que existe algo escrito no texto, continuam afirmando que é na gravura que temos que olhar para ler a estória. Quando lhe perguntamos onde devemos olhar para ler a estória, elas indicam o desenho mas, quando lhe perguntamos onde tem algo escrito elas mostram o texto. Este é o caso de Marie-Ève (6 anos 9 meses e com uma elevada estimulação em leitura). Mostrando o texto para essas crianças, percebemos que elas agem como se estivessem lendo e vão dizendo o nome de algumas letras que conhecem. Olivier (5 anos 9 meses) diz que o texto é um «a» e que ali está escrito “Olivier”. Vanessa (7 anos 4 meses) aponta partes do texto dizendo o nome de algumas letras que ela conhece. As duas crianças vêm de meio socioeconômico médio e se beneficiam de uma estimulação em leitura elevada (Olivier) e média (Vanessa). Ilustraremos em seguida o comportamento de Vanessa:

Exp: Tem alguma palavra escrita aqui? (mostrando o texto)

Criança: (Vanessa mostra o desenho)

Exp: E o que é isto (mostrando o texto)?

Criança: Não sei.

Exp: Mas podemos ler aqui? (mostrando o texto)

Criança: (A criança segue o texto com o dedo dizendo o nome das letras que ela conhece).

É importante observar que mesmo quando a criança reconhece uma ou várias letras (Olivier e Vanessa) e quando seguem o texto com o dedo como se estivessem lendo (Vanessa), elas continuam atribuindo à gravura o sentido da leitura. Entretanto, o fato da criança reconhecer a presença do texto, seja porque contenham algo a ler (Marie-Ève), seja porque elas reconhecem algumas letras (Olivier e Vanessa), testemunham um estágio mais avançado da relação desenho-texto. Ou seja, essas crianças já fazem uma discriminação mais aprofundada do universo da leitura e da escrita que aquelas do primeiro grupo dentro deste mesmo nível.

Se faz necessário lembrar no entanto, que as crianças do primeiro grupo que não atribuem nenhuma importância ao texto não são incapazes de fazer a discriminação entre a gravura e o texto. Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), mesmo quando as crianças não diferenciam o desenho e o texto enquanto objeto de leitura, isto não significa que elas não sejam capazes de diferenciar esses dois elementos.

Como podemos constatar no quadro 1, as crianças do primeiro nível têm idade de 4 anos e 9 meses a 7 anos e 4 meses. Elas têm uma estimulação em leitura que varia entre fraca (2 crianças), média (2 crianças) e elevada (5 crianças), e são advindas de meio socioeconômico desfavorecido (3 crianças), médio (4 crianças) e elevado (2 crianças).

Em resumo, a análise dos dados relativos ao primeiro nível da relação entre desenho e texto permitem fazer as seguintes constatações:

- Quanto mais a deficiência é importante, mais as crianças têm tendência a se situar neste nível. À exceção de uma só criança, todas que apresentavam uma deficiência moderada ou severa se situaram neste nível de evolução;

- As crianças com deficiência leve situadas neste nível estão entre as mais jovens (idade inferior a 6 anos).

O sentido está no desenho e no texto. Este nível se caracteriza por uma certa ambigüidade quanto a proveniência do sentido. As crianças situadas neste nível atribuem o sentido da leitura tanto ao desenho quanto ao texto. Quando lhes perguntamos onde devemos olhar para ler a estória elas mostram, ora o desenho, ora o texto ou os dois (Nicolas). Quando lhes perguntamos se podemos ler no desenho, elas respondem às vezes sim e às vezes não. Quando perguntamos se podemos ler no texto, elas respondem que sim e tentam explicar o que está escrito no texto. Nicolas, 5 anos e 11 meses, de meio socioeconômico médio e com um nível médio de estimulação em leitura, diz que podemos ler a palavra “bolo” no desenho do bolo. Quando lhe perguntamos se podemos ler no texto ele responde que é seu nome que está escrito. Joëlle, de 5 anos, meio socioeconômico médio, com uma elevada estimulação em leitura, indica ora o desenho, ora o texto quando lhe perguntamos onde devemos olhar para ler a estória. Quando lhe perguntamos se podemos ler no texto, ela responde seguindo no texto com o dedo: “mamãe faz o biscoito,” apoiando sua resposta sobre o desenho. Uma passagem de sua entrevista ilustra seu comportamento:

Exp: O que é isto (mostrando o desenho)

Criança: Uma menina.

Exp: E isto (o texto) o que é?

Criança: É...

Exp: O que está escrito aqui? (texto)

Criança: Leite (olhando para o desenho de uma embalagem de leite)

Exp: E aqui? (indicando uma palavra no texto)

Criança: Ovos.

Exp: E ali? (mostrando outra palavra sobre o texto)

Criança: Colher.

Como podemos ver, Joëlle se apóia no desenho para dar todas as suas respostas. A diferença fundamental entre as crianças deste nível e aquelas do nível anterior é que as primeiras reconhecem o texto como um substitutivo do desenho quanto à proveniência do sentido, como um meio de exprimir o desenho. As crian-

ças deste nível afirmam sempre que existem palavras no texto. Aquelas do primeiro nível nem sempre reconhecem a presença de palavras no texto e, mesmo quando o fazem, não lhes atribuem significado. As crianças que atribuem o sentido da leitura ora ao desenho e ora ao texto interpretam o sentido do texto se apoiando no desenho. Estas crianças estão mais evoluídas que aquelas do primeiro nível que atribuem sentido somente ao desenho e menos evoluídas que as crianças do nível seguinte que atribuem sentido somente ao texto. As três crianças situadas neste último nível são advindas de nível socioeconômico médio, uma dessas crianças apresenta deficiência moderada e se beneficia de um nível médio de estimulação em leitura. As duas outras apresentam deficiência leve e gozam de uma elevada estimulação em leitura. A mais jovem dessas crianças tem 5 anos e a mais velha 6 anos e 8 meses. Percebemos neste nível, em relação às crianças, uma variedade de idade, de nível de deficiência e de estimulação em leitura.

O sentido está no texto, mas a presença do desenho é importante. Para as crianças situadas neste nível, o desenho é percebido como um recurso auxiliar ao texto na proveniência do sentido. Quando perguntamos onde devemos olhar para ler a estória, elas indicam sempre o texto. Quando o texto está escondido elas dizem que não podemos mais ler a estória. Entretanto, quando é o desenho que está coberto elas vacilam quanto à possibilidade da leitura do texto. Cindy (6 anos 5 meses, média estimulação em leitura) por exemplo, duvida que possamos ler a estória quando o desenho está coberto. Quando lhe perguntamos porque ela pensa que não podemos mais ler a estória quando o desenho está coberto, ela responde: “porque ele está escondido e não podemos mais ver o desenho” (Cindy) ou porque não podemos mais ver as figuras” (Keven, 6 anos e 5 meses, nível médio de estimulação em leitura). Assim, a criança hesita sobre a necessidade da presença do desenho, mas tem certeza quanto a presença do texto (Steven, 6 anos e 5 meses, nível médio de estimulação em leitura):

Exp: Onde você pensa que devemos olhar para ler a estória?

Criança: Aqui (Steven mostra o texto)

Exp: E aqui? (mostrando a gravura)

Criança: Não!

Exp: É sempre aqui (texto) que devemos ler a estória?

Criança: Mas...é sim!

Neste nível a criança indica sempre o texto como o lugar onde a estória está escrita. Entretanto, quando perguntamos à criança se ainda podemos ler a estória

quando o desenho está coberto, elas são confrontadas com um grande problema, pois, para elas, o sentido está no texto mas o desenho funciona como um elemento auxiliar que deve ser visto também. Isto é, elas aceitam que é no texto que devemos ler, mas consideram que o desenho é indispensável para guiar a interpretação do texto. A presença do desenho se constitui um apoio ao texto. Olhando para o desenho, Cindy conta a estória seguindo o texto com o dedo: “está escrito: coloque o açúcar ... o leite... a menina faz um bolo ela mexe com a colher”. É importante ressaltar que esta criança começa a compreender a natureza distinta do desenho e do texto, mas ela percebe este último como uma tradução do sentido do desenho, visto que o texto não pode ser interpretado sem a presença do desenho.

As crianças deste nível têm mais de 6 anos de idade. Beneficiam-se de um nível médio de estimulação em leitura. Uma dessas crianças provém de um meio socioeconômico médio e duas de meio desfavorecido. Duas apresentam deficiência intelectual leve e uma é considerada no limiar da deficiência. Parece que a idade e o grau de deficiência têm um papel importante na evolução da relação entre desenho e texto. À exceção de uma única criança que está no nível intermediário, as crianças que apresentam deficiência moderada a severa se situam no primeiro nível desta evolução. As crianças com deficiência leve ou que estão no limiar da deficiência se distribuem nos três níveis desta evolução segundo suas idades. Sendo que no primeiro nível se encontram apenas as crianças com menos de 6 anos e no terceiro nível aquelas com mais de 6 anos. No nível intermediário temos uma criança com 5 anos e outra com mais de 6.

É importante ressaltar que os níveis descritos nesta pesquisa não correspondem exatamente àqueles apresentados por Ferreiro e Teberosky (1986). Nenhuma das crianças “normais” estudadas pelas autoras mencionaram somente o desenho como elemento a ler. Elas consideravam o desenho e o texto como sendo igualmente útil para a leitura ou somente o texto. No estudo de Ferreiro e Teberosky (1986), 25% de crianças de classe desfavorecida e 7% das de classe média se situam no primeiro nível de evolução. Nenhuma criança de 6 anos e da classe média dentre aquelas estudadas pelas autoras atribuíram ao desenho e ao texto o sentido da leitura, enquanto que uma criança sobre quatro das de classe desfavorecida o fizeram. Ferreiro e Teberosky (1986) afirmam que no nível menos avançado, o desenho e o texto são percebidos como dois componentes de uma mesma entidade, sendo possível a passagem de um a outro. No nível seguinte, o texto se diferencia do desenho: a criança atribui ao texto a enunciação verbal global.

Em nossa pesquisa, as crianças que não atribuíam mais o sentido da leitura ao desenho se situavam, seja

no nível da indiferenciação entre desenho e texto, seja no nível seguinte onde o texto é percebido como uma representação do desenho. A diferença entre os resultados desta pesquisa e aqueles de Ferreiro e Teberosky (1986) pode ser explicada pelas características das crianças, ou seja pela presença da deficiência intelectual nos sujeitos da nossa pesquisa.

ORIENTAÇÃO ESPACIAL EM LEITURA

Diferentes comportamentos associados à orientação espacial em leitura foram observados nesta pesquisa. Como demonstra o quadro 1, das 15 crianças que participaram deste estudo, sete não apresentaram nenhuma orientação espacial, cinco conservam a orientação convencional, uma criança segue apenas a orientação de esquerda à direita, duas crianças respeitaram a orientação de esquerda à direita e de cima para baixo mas não fazem o retorno à linha. Analisaremos em seguida o comportamento das crianças que não conservam nenhuma orientação.

Nenhuma orientação. Dentre as crianças deste nível, algumas se orientam pelo desenho e outras pelo texto. Quando solicitamos às crianças do primeiro grupo que sigam o texto com o dedo para demonstrar como elas pensam que se lê, elas rapidamente abandonam o texto e passam ao desenho. Como para estas crianças é no desenho que devemos olhar para ler a estória, é compreensível que não faça sentido para elas seguir o texto. David (5 anos e 7 meses, fraco nível de estimulação em leitura) não aceita nem mesmo começar a seguir o texto com o dedo. Vejamos como ele reage:

Exp: Olhe, tem uma estória escrita aqui (mostrando o texto), se eu começo a ler aqui, assim... (seguindo o texto com o dedo), como é que você pensa que eu devo continuar? Me mostre com o seu dedo.

Criança: (Indica a gravura)

Ao contrário das crianças que começam seguindo o texto e passam bruscamente ao desenho, David ignora a sugestão de seguir o texto e se orienta sempre a partir do desenho. Isto indica que para David o texto não é importante para a leitura da estória. Este comportamento é coerente com a concepção da criança quanto a proveniência do sentido da leitura. Ele pertence ao grupo que ignora a presença do texto indicando sempre o desenho como objeto de leitura. Logo, é compreensível que essa criança não aceite seguir o texto com o dedo visto que para ela é no desenho que se lê a estória.

O comportamento das outras crianças que não conservam a orientação em leitura, mas que seguem inicialmente o texto com o dedo quando lhe solicitamos de demonstrar como elas pensam que seguimos o texto para ler, é igualmente coerente com suas concepções sobre a proveniência do sentido da leitura. Uma dessas crianças pertence ao grupo que atribuem o sentido a gravura mas que já remarcam a presença do texto. Outra criança pertence ao grupo que atribui o sentido da leitura, ora ao desenho ora ao texto (ver quadro 1). Isto significa que para essas crianças o texto começa a ter um significado diferente daquele que é atribuído pelas crianças que seguem a gravura com o dedo. Mesmo que a criança não conserve nenhuma orientação, o fato dela seguir o texto com o dedo indica um avanço em relação aqueles que seguem o desenho. O texto já não passa mais como um elemento despercebido, ele começa a ter importância na percepção da criança sobre o universo da leitura e da escrita. Deste modo, o fato de não adotar nenhuma orientação não impede a criança de avançar em suas concepções sobre a escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), conservar ou não a orientação em leitura não pode ser explicado por uma evolução conceitual, mas resulta principalmente da experiência da criança com a leitura especialmente de ver como as pessoas lêem. Por outro lado, uma certa maturidade parece ser importante para que a criança seja capaz de assimilar essa informação do meio social. Em nosso estudo, as crianças que não conservam nenhuma orientação estão entre as mais jovens, todas têm menos de 6 anos. Ferreiro e Teberosky (1986) observaram também, com as crianças ditas normais, que a idade tem um papel importante na aquisição da orientação em leitura. Elas constataram que com idade inferior a 4 anos, nenhuma criança conserva orientação em leitura, independente do nível socioeconômico.

A criança adota orientação em leitura. Três tipos de comportamento foram observados entre as crianças que adotam orientação em leitura: orientação da esquerda para a direita; orientação da esquerda para a direita e de cima para baixo; e orientação da esquerda para a direita e de cima para baixo com retorno à linha. Neste estudo apenas uma criança conserva unicamente a orientação de esquerda à direita. Quando lhe solicitamos de demonstrar seguindo o texto com o dedo, como fazemos para ler, a criança segue uma frase várias vezes conservando a orientação da esquerda para a direita. Quando insistimos mostrando as outras frases no texto pedindo que elas continuem seguindo-as com o dedo, ela perde o interesse pela atividade e começa a indicar qualquer parte dentro do texto. Esta criança pertence a um meio socioeconômico desfavorecido, tem 5 anos e 10 meses e apresenta deficiência leve com uma

elevada estimulação em leitura. Compreendemos que a estimulação recebida pela criança contribui para a aquisição da orientação convencional em leitura, no entanto, o fato da criança atribuir ainda ao desenho, a proveniência do sentido da leitura, mesmo quando ela já remarca a presença do texto, torna mais difícil a assimilação da orientação convencional em leitura. No entanto, a presença da orientação de esquerda à direita indica que as atividades de leitura desenvolvidas por outras pessoas não passam despercebidas pela criança.

Das crianças desta pesquisa, duas são constantes em sua orientação de esquerda à direita e de cima para baixo, mas não são constantes em seu comportamento de retorno à linha. Quando lhe pedimos para demonstrar seguindo com o dedo como fazemos para ler, ela segue o texto de esquerda à direita até o final da linha. Quando perguntamos: “e agora onde vamos ler”? a criança passa para a frase seguinte sem necessariamente retomar do início da linha. Ela toma às vezes o início e às vezes o meio da linha. As duas crianças que agem deste modo pertencem a um meio socioeconômico médio e apresentam deficiência intelectual leve. Uma dessas crianças tem 5 anos de idade e um nível elevado de estimulação em leitura. A outra tem 6 anos e 5 meses e um nível médio de estimulação em leitura. Quanto a relação entre desenho e texto, uma dessas crianças atribui o sentido ora ao desenho e ora ao texto, a outra atribui unicamente ao texto. As crianças que apresentam orientação convencional, seguindo a orientação de esquerda à direita e de cima para baixo e com retorno à linha, estão entre as de idade mais avançada. Duas dessas crianças apresentam deficiência intelectual moderada e pertencem a um meio socioeconômico médio. Uma se beneficia de uma elevada estimulação em leitura e a outra de um nível médio de estimulação. Duas outras apresentam uma deficiência leve. Uma pertence a um meio socioeconômico médio e a outra a um meio desfavorecido. A primeira se beneficia de uma elevada estimulação em leitura, a segunda de uma estimulação média. A quinta criança deste grupo se situa no nível fronteiro da deficiência. Ela pertence a um meio socioeconômico desfavorecido e se beneficia de um nível médio de estimulação em leitura.

O comportamento das crianças deste grupo em relação a proveniência do sentido da leitura é também variado: duas dessas crianças atribuem ao desenho a proveniência do sentido, mas já remarcam a presença do texto, uma criança atribui sentido ora ao desenho ora ao texto, e duas crianças indicam o texto unicamente.

Esses dados parecem apontar para uma certa interdependência entre a relação desenho e texto e aquisição da orientação em leitura. As crianças que são exclusivamente orientadas para o desenho e que não remarcam a presença do texto estão entre aquelas que

não apresentam nenhuma orientação convencional e não aceitam sequer seguir o texto com o dedo. Com exceção de uma única criança, todas que estão no nível intermediário e avançado da relação desenho e texto conservam uma orientação convencional em leitura. Por outro lado, algumas crianças que adotam orientação convencional estão situadas em um nível elementar da relação desenho e texto. Temos observado que o nível de deficiência tem um papel importante na evolução da relação desenho e texto. Isto confirma que este tipo de conhecimento estaria intimamente ligado à evolução conceitual da criança. No que diz respeito à orientação convencional em leitura, conhecimento mais relacionado ao meio social, este estudo sugere que é a idade e a estimulação em leitura desempenham papel importante. Estes resultados confirmam aqueles de Ferreiro e Teberosky (1986). Essas autoras constataram que o número de crianças que conservam a orientação convencional difere muito, segundo o meio socioeconômico: 45,9% das crianças de classe média contra somente 23,3% das crianças de classe desfavorecida. Na idade de 6 anos, as crianças de classe média pertencem todas a este grupo, enquanto que as de mesma idade da classe desfavorecida se distribuem em todos os grupos sem concentração em nenhuma das categorias de orientação em leitura. As crianças de classe média recebem uma estimulação em leitura muito mais intensa que as crianças da classe da classe desfavorecida. Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), a aquisição da orientação convencional na leitura depende não somente da experiência da criança com exploração de texto, mas sobretudo da experiência de observação de leitores de textos e do ensino explícito. As autoras acrescentam que na idade de 4 anos, o ensino explícito tem pouca influência. Isto pode ser atribuído ao fato que o ensino é pouco frequente nesta idade, ou ainda, porque a criança não tem maturidade suficiente para assimilá-lo. É, portanto, nesta idade que as idéias originais sobre orientação em leitura aparecem na crianças ditas normais (Ferreiro e Teberosky, 1986). Existe uma forte tendência à alternância que consiste em começar a página seguinte onde se terminou a precedente (isto é, se em uma página a criança seguiu de cima para baixo, a seguinte ela seguirá de baixo para cima). Esta alternância foi observada também em relação às frases: quando uma criança se orienta da esquerda para a direita na leitura de uma frase, ela começa a seguinte da direita para a esquerda partindo do lugar mais próximo de onde a frase terminou. Algumas crianças ditas normais estudadas por Ferreiro e Teberosky (1986) tinham tendência a começar a seguir o texto sempre de baixo para cima. As autoras associam este fenômeno à tendência da criança de ir sempre do próximo para o mais longe em relação a ela mesma. As crianças com deficiência intelectual, apre-

sentaram também tendência a seguir a frase da esquerda para a direita e a seguinte da direita para a esquerda. Entretanto, a alternância na orientação vertical não foi observada, especialmente na passagem de uma página à seguinte. Essas crianças retomam em qualquer parte da página seguinte sem nenhuma constância.

Em relação a idade, as crianças com deficiência intelectual se comportam de forma semelhante às crianças ditas normais estudadas por Ferreiro e Teberosky (1986). Todas as crianças com idade de 6 anos ou mais conservam orientação em leitura. Este estudo apóia igualmente a hipótese que este conhecimento é fortemente relacionado às influências do meio social, pois a idade e a estimulação em leitura parecem ser os fatores mais importantes na evolução da criança neste domínio.

CORRESPONDÊNCIA ENTRE OS ELEMENTOS DA FRASE ESCRITA E DA FRASE PRONUNCIADA

Estudando a relação que crianças ditas normais estabelecem entre os elementos da frase oral e os elementos da frase escrita, Ferreiro (1979) classificou as resposta das crianças em seis categorias que correspondem a quatro níveis de conceitualização. Em nossa pesquisa as concepções das crianças foram classificadas em cinco categorias que se aproximam dos níveis de evolução identificados por Ferreiro (1979). Algumas pequenas diferenças observadas podem ser atribuídas às particularidades das respostas das crianças desta pesquisa.

O critério de classificação das repostas foi definido segundo uma tendência geral para um tipo de conceitualização. Esta classificação foi bastante difícil devido à oscilação de algumas crianças entre duas categorias sucessivas de respostas. Isto indica que uma criança, cujas respostas foram classificadas em uma determinada categoria, pode também dar respostas típicas das categorias vizinhas. Ferreiro (1978) observou comportamentos semelhantes nas crianças ditas normais. Ela estimou que 90% das crianças entrevistadas podem ser situadas “seja numa só categoria, seja em categorias contíguas” (p.14). Este fenômeno permite pensar “que existe uma sucessão de seqüências genéticas ordenadas (a passagem pela primeira etapa sendo necessária para a segunda, etc.)” (p.14).

No presente estudo, os quatro níveis de conceitualização são apresentados seguindo uma ordem evolutiva, ou seja, partindo do mais distante para o mais próximo em relação as concepções do adulto. No primeiro nível, as categorias 1 e 2 são caracterizadas pela dificuldade da criança em aceitar que uma palavra particular da frase oral possa estar escrita como uma unidade isolada. A categoria 1 é caracterizada pela concepção segundo a qual dentre os elementos da frase

oral apenas os substantivos são escritos. Na categoria dois, a frase inteira está escrita, mas não cada palavra isoladamente. Na categoria seguinte que corresponde ao segundo nível de evolução, as crianças são convicidas de que o verbo só pode estar escrito quando seguido de seu objeto. Finalmente, para as duas categorias que correspondem aos dois níveis mais avançados, uma é caracterizada pela concepção que tudo está escrito menos os artigos, e a outra pela idéia de que todas as palavras estão escritas, inclusive os artigos.

Apenas os substantivos estão escritos. Marie Noëlle (5 anos e 6 meses) fornece respostas que ilustram muito bem essa categoria. Para ela as palavras “papai” e “bola” estão escritas, mas não as outras que compõem a frase: “papai joga a bola”. Apesar da criança repetir a frase corretamente, quando lhe perguntamos se ela pensa que uma palavra particular da frase está escrita, ela responde sempre “papai” e “bola” mas nunca as outras palavras. Um trecho de sua entrevista ilustra a situação:

Exp: Nos escrevemos a palavra “papai”?

Criança: Papai.

Exp: Onde está escrito “papai”?

Criança: Papai, bola (indicando a frase)

Exp: Veja! nos escrevemos “papai joga a bola”.

Você pode me mostrar onde está escrita a palavra “bola”?

Criança: (A criança indica a palavra corretamente).

Exp: Você pode me mostrar onde escrevi “papai”?

Criança: (A criança mostra a palavra corretamente e depois indica a palavra seguinte).

Exp: E aqui? (mostrando a palavra “joga”), o que está escrito?

Criança: Papai.

Exp: E lá (mostrando a palavra “bola”), o que está escrito?

Criança: Bola.

Exp: Você pensa que nós escrevemos a palavra “joga”?

Criança: Papai, papai, papai, bola (fazendo correspondência com os elementos da frase “papai joga a bola”).

Esta criança conserva sempre os dois substantivos da frase. Ela faz a correspondência entre os substantivos pronunciados e os fragmentos da frase escrita. Para os demais fragmentos ela repete um dos substantivos. Este comportamento é semelhante àquele das crianças ditas “normais” estudadas por Ferreiro (1978). Outras crianças deste mesmo nível (Vanessa, 7 anos e 4

meses e Marie-Eve, 6 anos e 9 meses) introduzem outros substantivos relacionados com a frase original. Quando perguntamos se elas pensam que a palavra “papai” está escrita elas repetem: “papai joga a bola”. Quando insistimos com Vanessa para que ela mostre a palavra “papai” ela indica um fragmento do texto. Perguntamos se ela pensa que “joga a bola” está escrito em algum lugar. Ela repete “joga a bola” e indica um fragmento da frase. Entretanto, quando retomamos ao mesmo fragmento indicado pela criança e lhe perguntamos se ela pensa que ali está escrito “joga a bola”, ela responde: “aqui é mamãe”. Insistimos em saber o que ela pensa que está escrito nos fragmentos seguintes e então ela acrescenta outros significados reduzindo a frase a: “papai, mamãe, Melissa e eu”. De acordo com o raciocínio da criança, se “papai” está escrito em um dos fragmentos da frase, os demais podem representar elementos presentes na sua vida como sua mãe, sua amiga e ela mesma. Marie-Eve se comporta de modo semelhante a Vanessa. Como ela tenta dar significação para cada um dos fragmentos escritos, o resultado final da frase é: “papai, mamãe, Paulo, vovó”. O fato de incluir outros substantivos à frase original não traduz uma contradição no pensamento da criança. Segundo Ferreiro(1978), não parece estranho o fato da criança incluir outros detalhes que complementam o significado de uma frase sem modificá-la, uma vez que o texto escrito é considerado como uma representação dos objetos, das pessoas ou de seus nomes mencionados na frase oral. Ferreiro acrescenta que seria o mesmo que quando a criança desenha uma casa ou uma árvore e os outros detalhes que acompanham o tema central, mas que não mudam nem a intenção primeira nem o resultado final. A criança pode, simplesmente, dizer que desenhou uma casa e ignorar os outros detalhes. A introdução de novos elementos à frase reflete uma tentativa da criança de resolver o conflito entre a quantidade de elementos mencionados na frase oral e o número de fragmentos do texto escrito(Ferreiro,1978).

Uma outra forma de comportamento das crianças do primeiro nível é se fixar sobre a frase pronunciada, considerando como um todo que pode ser representada por um dos fragmentos do texto escrito ou em todo o texto sem, necessariamente, fazer a correspondência entre os elementos pronunciados e os escritos. É, deste modo, que se comportam as crianças da categoria seguinte.

A frase inteira está escrita mas não cada palavra isolada. Quando perguntamos às crianças deste nível se uma palavra em particular está escrita em algum lugar do texto, a maioria delas responde seguindo o texto com o dedo e repetindo a frase oralmente. Outras crianças indicam sempre o mesmo fragmento para qualquer

que seja a palavra. Se insistimos para que elas mostrem onde determinada palavra está escrita, umas indicam qualquer fragmento, enquanto que outras crianças hesitam entre pontuar a frase toda ou apenas um fragmento.

Observamos que o comportamento das crianças não é constante dentro de uma mesma sequência de questões. Quando perguntamos a Isabelle(5 anos e 10 meses), por exemplo, se uma palavra em particular está escrita, ela segue a frase com o dedo, mostra um fragmento qualquer ou segue apenas uma parte da frase. Mathieu(4 anos 10 meses) indica sempre o mesmo fragmento repetindo a frase oralmente para qualquer que seja a palavra em questão. Já Émilie(4 anos 11 meses), indica um fragmento da frase quando lhe perguntamos se a palavra “papai” está escrita, mas ela segue a frase e repete “papai joga a bola”, quando lhe perguntamos se a palavra “bola” está escrita.

Outro comportamento relevante nesta categoria consiste em acrescentar à palavra pronunciada pelo experimentador, o restante da frase. Olivier (5 anos e 9 meses) responde: “joga a bola” ou “papai joga a bola” quando lhe perguntamos se ele pensa que a palavra “joga” está escrita em algum lugar do texto. Segundo Ferreiro(1978:11), que encontrou comportamentos semelhantes nas crianças “normais” este comportamento indica que para a criança as palavras isoladas não podem estar escritas, mas somente aquelas que estão em conexão. Neste nível, a frase pronunciada é considerada como um todo de tal modo que é difícil para a criança encontrar um critério de fragmentação capaz de ajustar a frase pronunciada à frase escrita. A frase pronunciada como um todo não permite representações fragmentadas (Ferreiro,1978).

Como já mencionamos anteriormente, as crianças não são constantes em suas respostas de modo que se torna difícil classificá-las em uma só categoria. Em alguns momentos elas respondem de uma forma e em outro, reformulam suas respostas. Entretanto, a característica comum a todas as respostas das duas categorias deste nível reside na idéia de que somente os substantivos são escritos ou a frase é escrita em sua globalidade e não cada palavra separadamente. Como pode ser visto no quadro 1, das nove crianças cujas respostas foram classificadas neste primeiro nível, cinco apresentam deficiência intelectual de moderada a severa. Três apresentam deficiência leve e uma se encontra no limite da deficiência (bordelaine). A idade dessas crianças varia entre 4 anos e 9 meses a 7 anos e 4 meses para as que apresentam deficiência de moderada a severa. Aquelas cuja deficiência é menos importante estão entre as mais jovens (4 anos e 5 meses a 5 anos e 10 meses). Existe neste grupo uma variação importante de nível socioeconômico e de estimulação em leitura. Estes fatores parecem não ter uma influência muito forte

neste tipo de aquisição. Nossos dados permitem supor que o nível de deficiência intelectual se constitui no fator mais importante para a evolução da criança em relação às suas concepções quanto à relação entre os elementos da frase oral e os da frase escrita. Entretanto, quando se trata das crianças portadoras de deficiência leve, a idade representa um fator importante nesta evolução.

O verbo só está escrito quando seguido de seu objeto. As respostas classificadas nesta categoria são também orientadas pela idéia de que a frase é representada globalmente. Entretanto, a criança já começa a aceitar que certas unidades da frase podem ser representadas isoladamente. Nicolas (5 anos 11 meses) aceita que as palavras “papai” e “bola” estejam escritas, ele indica corretamente essas palavras na frase escrita. Entretanto, quando lhe perguntamos se ele pensa que a palavra “joga” está escrita, ele acrescenta imediatamente: “joga a bola”. Quando tenta fazer a correspondência entre as palavras pronunciadas e a frase escrita, entra em conflito e acrescenta outros elementos à frase. Ele diz: “papai, mamãe, bola”. Em seguida corrige: “não, mamãe não está escrito”. Quando insistimos para que ele responda se a palavra “bola” está escrita, a criança tenta mais uma vez fazer a correspondência entre as palavras pronunciadas e os fragmentos da frase escrita. Ele tenta: “papai, mamãe, bola”. Quando lhe perguntamos, mostrando a palavra “joga”: “O que está escrito aqui”? a criança responde: “Nicolas”. Quando interrogamos sobre os dois fragmentos seguintes, a criança responde “bola”.

Exp: Escrevemos duas vezes a palavra “bola”?

Criança: (A criança hesita).

Exp: Você me disse que “bola” estava escrito aqui (mostrando o fragmento i indicado antes pela criança), agora você me diz que é aqui que está escrito. Onde está escrito?

Criança: Papai, mamãe, Nicolas, bola.

Podemos observar que no início da entrevista a criança está centrada na idéia que as palavras “papai” e “bola” estão escritas, o verbo sozinho não pode estar escrito mas somente quando seguido do seu objeto. Entretanto, à medida que a criança tenta fazer a correspondência palavra por palavra entre o oral e o escrito, ela se desestabiliza de tal modo que abandona a frase original e acrescenta outros elementos que possam combinar com a frase original. Steve (6 anos 5 meses) acredita também que o verbo só pode ser escrito seguido de seu objeto. Mesmo que no início da entrevista ele esteja um pouco centrado na frase como uma unidade global, fica claro que ele aceita que certas unidades da frase

possam ser escritas separadamente, à exceção do verbo e do artigo. Vejamos uma parte da sua entrevista:

Exp: A palavra “papai” está escrita em algum lugar?

Criança: (A criança segue a frase com o dedo)

Exp: Escrevemos a palavra “bola”?

Criança: Sim, ali, olhe.

Exp: Escrevemos a palavra “joga”?

Criança: Joga a bola

Exp: Mas somente a palavra “joga”, nós escrevemos?

Criança: “Joga a bola”.

Exp: E “a” nós escrevemos?

Criança: “Papai joga a bola” (seguindo a frase com o dedo).

É interessante observar que a criança é capaz de repetir toda a frase e de segui-la com o dedo fazendo a correspondência correta, mas ela não admite que o verbo isoladamente possa estar escrito. Segundo Ferreiro (1978), a dificuldade da criança em considerar que o verbo possa ser escrito como uma unidade isolada reside no fato de que o verbo representa uma relação. Quando perguntamos a criança se “joga” está escrito, isto implica que existe algo a jogar. Por esta razão ela acrescenta: “joga a bola”. Na concepção da criança é somente esta relação que pode ser representada por escrito. Segundo Ferreiro (1978), se dá um grande progresso na evolução da criança quando ela aceita que podemos representar por escrito, não somente as pessoas e os objetos mencionados, mas também a relação existente entre os dois.

Nesta pesquisa, as duas crianças cujas respostas são situadas neste nível se beneficiam de um nível médio de estimulação em leitura. Uma dessas crianças é advinda de um meio socioeconômico desfavorecido. Ela apresenta deficiência leve e tem 6 anos e 5 meses. A outra pertence a uma família de classe média, apresenta deficiência moderada e tem 5 anos e 11 meses. Mesmo que as duas apresentem respostas típicas deste nível, podemos observar que Nicolas, que é mais jovem e que apresenta deficiência moderada, apresenta ainda respostas muito próximas do nível precedente. Isto aparece mais claramente quando ele tenta fazer a correspondência entre a frase oral e a frase escrita. Entretanto, apesar desta forte oscilação no comportamento da criança, o fato dela fornecer respostas típicas deste nível, que pode ser considerado intermediário entre o precedente e os dois seguintes, já indica uma evolução nas concepções da criança em relação à interpretação da linguagem escrita.

Tudo é escrito menos os artigos. As crianças cujas respostas foram classificadas nesta categoria não consideram que os artigos possam ser escritos mesmo que

elas os pronunciem quando repetem a frase seguindo com o dedo. Nesta pesquisa duas crianças se encontram neste nível. Cindy(6 anos e 5 meses) afirma que todos os elementos da frase oral estão escritos e indica-os na frase escrita. No entanto, quando o experimentador lhe pergunta se o artigo está escrito, ela nega imediatamente, mas hesita quando o adulto insiste na questão.

Exp: E “a” está escrito? Escrevemos “a” em algum lugar?

Criança: Não.

Exp: Não? não escrevemos “a”?

Criança: Não.

Exp: E o que escrevemos aqui (indicando a frase) você lembra?

Criança: “Papai joga a bola”.

Exp: A palavrinha “a” está escrita?

Criança: Sim (ela hesita e olha a frase)

Exp: Onde?

Criança: (indica a palavra “joga”).

Exp: Aqui (joga) foi aqui que escrevemos “a”?

Criança: “Joga”.

Podemos remarcar que a criança tem muita dificuldade em aceitar que o artigo esteja escrito. Em determinado momento, a criança afirma, embora hesitando, que “a” está escrito, em seguida reformula sua resposta dizendo que é “joga” que está escrito. Keven(6 anos e 7 meses) não aceita jamais que o artigo possa estar representado graficamente. Para ele todos os demais elementos da frase estão escritos, mas quando perguntamos se “a” está escrito, ele responde convicto: “a bola”. Ele faz a correspondência entre todos os elementos da frase oral e os da frase escrita à exceção do artigo. Quando lhe perguntamos: “o que escrevemos aqui” (mostrando o artigo), ele responde: “uma palavra”. Quando insistimos em saber que palavra é essa, a criança responde que não sabe. Neste momento, lhe perguntamos se ele se lembra o que nos escrevemos, e a criança repete a frase corretamente. Vejamos algumas das questões endereçadas à criança e suas respostas:

Exp: O que escrevemos aqui? (mostrando o artigo)

Criança: “Papai joga a bola a David”.

Exp: Quem é David?

Criança: Meu irmão.

Exp: Onde está escrito David?

Criança: (A criança indica o artigo).

Fica claro que a criança aceita o artigo como uma unidade que pode ser introduzida à frase oral, mas não o aceita como unidade que pode ser representada graficamente. Segundo Ferreiro(1978), os artigos represen-

tam para a criança um duplo problema: primeiro porque eles não são considerados palavras, e quando escritos, são considerados muito curtos (poucas letras) para serem lidos. Ferreiro cita dois estudos que apoiam sua pesquisa (Berthoud-Papandropoulou,1976; Berthoud-Papandropoulou e Sinclair (1974)). Em seu estudo, Ferreiro constatou que a partir de 4 a 5 anos, a criança exige uma quantidade mínima de letras para que uma palavra possa ser lida (para a maioria das crianças esse mínimo é de 3 letras). Berthoud-Papandropoulou e Sinclair(1974) constataram que, até a idade de aproximadamente 7 anos, as crianças não consideram os artigos como palavras. Quando lhes é perguntado se alguns substantivos, verbos, adjetivos, preposições e artigos se constituem palavras, elas aceitam os primeiros, mas sempre rejeitam os artigos. Quando é perguntado para a criança quantas palavras tem uma frase apresentada oralmente, ela omite sistematicamente os artigos em sua contagem.

Nesta pesquisa, as duas crianças que não aceitam o artigo como unidade escrita se comportam de forma muito semelhante às crianças ditas normais. Essas duas crianças se beneficiam de um nível médio de estimulação em leitura. Elas têm respectivamente 6 anos e 5 meses e 6 anos e 7 meses. A primeira vem de uma família de nível socioeconômico médio e apresenta deficiência leve, e a segunda vem de um meio socioeconômico desfavorecido e está situada na fronteira da deficiência.

Tudo está escrito inclusive os artigos. Na presente pesquisa duas crianças aceitam a idéia que todas as palavras pronunciadas estão escritas. Estas crianças apresentam deficiência intelectual leve, pertencem a um meio socioeconômico médio e se beneficiam de um nível elevado de estimulação em leitura. Uma dessas crianças tem 5 anos de idade e a outra tem 6 anos e 5 meses. Elas não somente aceitam que todas as palavras da frase oral estejam escritas, fazendo a correspondência entre a ordem das partes do texto e a ordem das palavras na frase pronunciada, como estabelecem correspondência entre cada palavra da frase pronunciada com um fragmento da frase escrita. Pierre (6 anos e 8 meses), por exemplo, faz essa correspondência se guiando inicialmente pelas questões do experimentador. Um problema se cria para essa criança quando o experimentador pergunta se “papai” e “bola” estão escritas. A criança responde afirmativamente e faz a correspondência correta com os fragmentos da frase escrita. Quando o experimentador lhe pergunta se “joga a bola” está escrito, a criança indica o fragmento “a”. Quando lhe perguntamos se “a” está escrito, a criança fica confusa e responde: “não”. Quando lhe perguntamos se ela lembra do que havíamos escrito, ela responde: “papai joga a bola”. Então voltamos a perguntar se a palavra

“a” está escrita, a criança responde que sim. Quando repetimos a questão para cada uma das palavras da frase, a criança faz a correspondência correta destas com os elementos da frase escrita. Deste modo, a criança ganha a convicção de que o artigo está escrito.

Joelle(5 anos) faz a correspondência entre todos os elementos da frase escrita e aqueles da frase pronunciada. Em determinado momento a criança hesita um pouco sobre a frase e atribui à palavra “joga” um sentido equivalente.

Podemos observar que mesmo que essas crianças não sejam capazes de ler no sentido convencional, elas fazem um trabalho intelectual importante para encontrar na frase escrita o lugar correto de cada palavra pronunciada. Este comportamento é idêntico ao das crianças ditas “normais” estudadas por Ferreiro(1978). Segundo esta autora as crianças deste nível compartilham com os adultos o princípio fundamental do nosso sistema de escrita que cada palavra pronunciada está escrita.

CONCLUSÃO

Os resultados desta pesquisa permitem concluir que as crianças portadoras de deficiência intelectual, na tentativa de interpretar a linguagem escrita, desenvolvem processos cognitivos semelhantes àqueles desenvolvidos pelas crianças ditas “normais”. O desenvolvimento desses processos dependem do grau de deficiência e do tipo de conhecimento implicado.

Nas três categorias de conhecimentos estudadas, algumas diferenças foram observadas no que se refere à orientação em leitura e a relação entre desenho e texto. Observou-se que a criança que não mantém a orientação convencional em leitura não apresentou tendência para ler alternadamente de uma página a outra como fazem as crianças ditas “normais”. As crianças dessa pesquisa não começavam a página seguinte no lugar mais próximo onde terminou a precedente, nem seguiam o texto de baixo para cima. As crianças que não adotavam nenhuma orientação em leitura, seguiam o texto de forma aleatória sem apresentar nenhuma tendência. Outro aspecto interessante a ser ressaltado é que a maioria das crianças que não apresentam nenhuma orientação em leitura recusam em seguir o texto e indicam sempre o desenho quando lhe solicitamos que indiquem com o dedo em que direção devemos seguir para ler a escrita. Este comportamento não foi observado pelas crianças ditas “normais” estudadas por Ferreiro e Teberosky(1986).

No que diz respeito à relação que a criança estabelece entre o desenho e o texto, várias crianças portadoras de deficiência intelectual atribuem o sentido ao

desenho, enquanto que na pesquisa de Ferreiro e Teberosky(1986), nenhuma criança indicou o desenho como o único lugar onde se pode ler a escrita. Se as crianças desta pesquisa apresentaram dificuldades para explicar a função do desenho e do texto, a maioria das crianças ditas “normais” afirmam que o texto serve para ler e o desenho para olhar.

Essas diferenças podem ser atribuídas a dificuldade sentida pelas crianças deficientes intelectuais para explicitar verbalmente seu conhecimento, a sua dificuldade em estabelecer regularidades e, ainda, às suas experiências com livros de literatura infantil. Os pais dessas crianças têm tendência a utilizar livros de literatura infantil cuja evidência é quase que exclusivamente sobre o desenho.

Excluídas essas diferenças, nenhuma particularidade importante foi observada no comportamento das crianças desta pesquisa. Entretanto, é importante ressaltar que a aquisição desses comportamentos não se faz do mesmo modo para todas as crianças deficientes intelectuais. As diferenças observadas variam segundo o tipo de conhecimento em questão. O grau de deficiência desempenha um papel importante quando se trata de conhecimentos que a criança deve construir por si mesma a partir de relações que estabelece com o objeto de conhecimento. Isso se verifica por exemplo, com a relação desenho-texto, e com a correspondência entre os elementos da frase escrita com aqueles da frase oral.

Para os conhecimentos que demandam de informações específicas, a idade desempenha um papel fundamental. Assim, as crianças que seguem a orientação convencional em leitura estão entre as de idade mais elevada, qualquer que seja o seu grau de deficiência.

Os resultados desta pesquisa apontam para o esclarecimento de alguns aspectos relacionados ao processo de construção de conhecimento das crianças portadoras de deficiência intelectual em relação à linguagem escrita. Constatamos que as crianças que se situam nos níveis intermediário e avançado da relação entre desenho e texto, estão igualmente nestes mesmos níveis para a correspondência que estabelecem entre os elementos da frase oral e os da frase escrita. Por outro lado, algumas crianças que conservam a orientação convencional em leitura se situam em níveis menos avançados na evolução desses dois tipos de conhecimentos. Isto implica que a criança pode adquirir certos conhecimentos que são socialmente transmitidos sem necessariamente ter progredido no plano de suas conceitualizações. Ou seja, o progresso conceitual da criança parece não ser pré-requisito indispensável para a aquisição de conhecimentos socialmente transmitidos.

Quadro
Categorias de conhecimentos em função das características dos sujeitos

	Nível de deficiência		F	F/L	L				L/M		M				M	S	
	Identificação das crianças		M	K	J	I	P	C	S	E	MN	ME	N	VA	V	O	D
	Idade		4ans 10m	6ans 7 m	5ans	5ans 10m	6ans 8 m	6ans 5 m	6ans 5 m	4ans 11m	5ans 6 m	6ans 9 m	5ans 11m	7ans 4 m	4ans 9 m	5ans 9 m	5ans 7 m
	Estimulação em leitura		1	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	3	1
	Nível sócio-econômico		d	d	m	d	m	m	d	f	f	m	m	m	m	m	d
Relação entre o Desenho e o texto	O sentido está no desenho	Não remarca a presença do texto	v			v				v	v			v		v	
		Remarca a presença do texto				v					v			v		v	
	O sentido está hora no desenho hora no texto				v	v						v					
	O sentido está no texto mas a presença do desenho é importante		v			v				v		v					
Orientação espacial na leitura	Nenhuma orientação	Segue o desenho	v								v	v			v		v
		Segue o texto										v			v		
	Conserva a orientação	De esquerda para direita	v		v	v	v	v	v			v			v		
		De cima para baixo	v		v		v	v	v			v			v		
		Retorno a linha	v				v	v					v			v	
Correspondência Entre os elementos de uma frase escrita	Apenas os substantivos estão escritos										v	v		v			
	A frase inteira está escrita mas não cada palavra isolada		v			v					v		v		v	v	v
	O verbo só está escrito quando seguido de seu objeto									v		v					
	Tudo está escrito menos os artigos		v			v											
	Tudo está escrito inclusive os artigos				v	v											

Legenda: F: Fronteira da deficiência intelectual (bordelaine) F. L: Entre a fronteira da deficiência e a deficiência leve L: Deficiência leve L/M: Deficiência leve a moderada M: Deficiência moderada MS: Deficiência moderada a severa S: Deficiência severa Estimulação em leitura: 1 (fraca) 2 (média) 3 (elevada) Nível socioeconômico: d (desfavorecido) m (médio) f (favorecido)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARUNDI, S. & HOURCADE, J. J. Instruction in developing specific recall and transfer skills in learners with moderate and severe mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 25 (3), 286-291, 1990.
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I. La reflexion metalinguistique chez l'enfant. These de doctorat non publiee, Université de Geneve, Geneve, Suisse, 1976
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, P. I. & SINCLAIR, H. What is a word? *Human Development*, 17, 214-258, 1974.
- BISSEX, G. *Gnys and Work: a Child Learns to Write and Read*. Cambridge: Harvard University Press, 1980.
- BLISHEN, B.R., CARROL, W.K. & MOORE, C. The 1981 socioeconomique index for occupations in Canada. *Canadian Review of Sociology and antropology*, 24, 1987.
- CLAY, M. M. Reading the patterning of complex behavior. Auckland, New Zealand: Heinemann Educational Books, 1972.
- CLAY, M. M. *What did I write?* Auckland, New Zealand: Heinemann Educational Books, 1975.
- CONNERS, F. A. Reading instruction for students with moderate mental retardation: Review and analysis of research. *American Journal on Mental Retardation*, 96, (6), 577-597, 1992.
- COUSIN, P. I., ARAGON, E. & ROJAS, R. Creating new conversations about literacy: working with special needs students in a middle-school classroom. *Learning Disability*, 16, 282-298, 1993.
- DORRY, G. W., & ZEAMAN, D. The use of fading technique in paired-associated teaching of a reading vocabulary with retardates. *Mental Retardation*, 11, 3-6, 1973
- DYSON, A. H. Reading, writing and language: young children solve the written language puzzle. *Language Arts*, 59, 829-839, 1982.
- DYSON, A. H. *Individual differences in emergin writing*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1985.
- FEREIRO, E. What is written in a written sentence? a developmental answer. *Journal of Education*, 160, (4), 1978.
- FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- FERREIRO, E., & Palacio, M. G. *Lire-Ecrire à l'Ecole, comment s'y prennent-ils?* Lyon. Centre regional de documentation pedagogique, 1988.
- FERREIRO, E., & TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FITZGERALD, J., ROBERTS, J. & SCHUELE, M. Emerging literacy development of preschool handicapped children. *Papier presente au 41e congres de la National Reading Conference*, California, 1991
- GERSTEN, R., & MAGGS, A. Teaching the general case to moderately retarded children: Evaluation of a five year project. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2, 329-343, 1982.
- GOTTARDO, A., & RUBIN, H. Language analysis skills of children with mental retardation. *American Association on Mental Retardation*, 29 (5) 269-274, 1991.
- HOOGEVEEN, F. R. & SMEETS, P. M. Establishing phoneme blending in trainable mentally retarded children. *Remedial and Special Education*, 9 (2), 46-53, 1988.
- JEFFREE, D. A bridge between pictures and print. *Special Education: Forward Trends*, 8, 28-31, 1981.
- KATIMS, D. S. Emergent literacy in early childhood special education: Curriculum and Instruction. *Topics in Early Chilhood Special Education*, 11 (1), 69-84, 1991.
- KATIMS, D. S. Emergency of literacy in preschool chidren with disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 58-69, 1994.
- KLENK, L. Case study in reading disability: An emergent literacy perspective. *Learning Disability Quarterly*, 17, 33-56, 1994.
- LEITER, R. G. *Leiter International Performance Scale*. Chicago: Stoelting company, 1969.
- LUÇART, L. *Etudes de l'acte graphique*. Paris: La haya, Mouton, 1974.
- MERRILL, E. C., & JACKSON, T. S. Sentence processing by adolescents with and without mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 97 (3), 342-350, 1992.
- SAINT-LAURENT, L. GIASSON, J. ET COUTURE, C. Emergent literacy of children with intellectual dishabilities. *Manuscrit soumis pour publication*, 1995.
- SULZBY, E. *Kindergartners as writers and readers*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1985.
- SULZBY, E., & TEALE, W. H. Emergent literacy. In P. D. Pearson (ed.), *Handbook of reading research*. New York: Longman Press, 1991.
- YVGOTSKY, L.S. *A construção social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WORRALL, N., & SING, Y. Teaching the children to read using integreted picture cueing. *American Journal of Mental Deficiency*, 87, 422-429, 1983.